



CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO E PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Prof^a. Dra. Branca Jurema Ponce¹
tresponces@uol.com.br

Vanessa Rossi Americano²
rossivanessa@uol.com.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma pesquisa realizada em 2011 com os professores em Complementação de Jornada (CJ) da Rede Municipal de Educação de São Paulo, e foca o trabalho e as práticas do professor substituto. As categorias escolhidas para a análise foram a precarização e a autonomia do professor. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com dois representantes sindicais e oito coordenadores pedagógicos e aplicação de questionários a vinte e cinco professores do Ensino Fundamental II da modalidade CJ. A base teórica contou com as contribuições de Arroyo (2011), Contreras (2002) e Tardif (2007). Os resultados apontaram a falta de autonomia dos professores, sua frustração perante a precarização e desvalorização de seu trabalho, e a decorrente fragmentação do currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de ensino • Autonomia docente • Condições do trabalho docente.

ABSTRACT

This paper presents a study conducted in 2011 on the work and practices of teachers under the Supplementary Journey regime in elementary schools of the city of São Paulo. The categories chosen for analysis were the precariousness of work and the substitute teachers' autonomy in this teaching modality. Semi-structured interviews were done with two union representatives and eight educational coordinators, a part from twenty-five questionnaires applied to elementary school substitute teachers. The study relied on the contributions of Arroyo (2011), Contreras (2002) and Tardif & Lessard (2007). The research outcomes indicate the lack of autonomy of teachers, their frustration face of the impoverishment and devaluation of their work and of the fragmentation of the curriculum.

KEYWORDS: Teaching practice • Teaching autonomy • Conditions teaching

¹ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Currículo), PUC-SP

² Mestre em Educação (Currículo), PUC-SP



Este artigo analisa as condições de trabalho dos professores em complementação de jornada (CJ), cuja principal atribuição tem sido as substituições das ausências dos professores regentes e o acompanhamento destes no trabalho cotidiano escolar. Uma pesquisa realizada no ano de 2011 evidenciou as implicações para o currículo e para as práticas em sala de aula das escolas municipais, como decorrência da frustração de expectativas que os professores em CJ nutriam ao se candidatarem à função. Ao se depararem com a fragmentação do trabalho entre os professores e entre estes e os gestores, que evidencia a ausência de projeto político-pedagógico nas escolas, entendendo-o como projeto articulador e coletivo das ações pedagógicas, os professores em CJ ficam sem função docente pensante. Os objetivos principais deste artigo são apontar as condições de trabalho desses professores e demonstrar como há comprometimento do currículo escolar e do trabalho pedagógico.

As faltas de professores, o currículo e as práticas pedagógicas

O problema da falta de professores, também chamada de absentismo, foi contemplado por Santos (2006). Esse autor realizou estudo no qual descobriu que as faltas significavam um grande problema na Rede Municipal de São Paulo, porque esta contava com professores adjuntos que cumpriam somente 18 horas semanais para a substituição das ausências. No ano de 2007, o Estatuto dos Profissionais da Educação do Ensino Municipal de São Paulo, promulgado pela Lei no 14.660 desse mesmo ano, estabeleceu a ampliação da carga horária dos professores para o cumprimento de 25 horas semanais, sendo então a categoria chamada de professores em complementação de jornada (CJ), devendo ser em um número que pudesse compor a substituição de ausência em

cada componente curricular no ciclo II e de acordo com o número de classes, no caso do Ensino Fundamental I.

A Rede Municipal de Educação de São Paulo surgiu em 1935, ao ser criado o Serviço Municipal de Jogos e Recreio, que abrangia a Secretaria de Cultura e Higiene. Com isso, passou-se a atender crianças na faixa etária de 3 a 12 anos (SÃO PAULO 2008, p. 15). Até então, o atendimento era destinado aos parques infantis. Com o decorrer dos anos foi firmado um convênio com o Estado para solucionar a carência de prédios escolares na área da capital paulista. A admissão dos professores era realizada em nível precário, mas em 1959 já havia a figura do professor substituto na Rede Municipal.

Em 1979 criou-se o Estatuto dos Funcionários Públicos de São Paulo, que estruturou a carreira do magistério e apresentou os direitos, deveres e procedimentos disciplinares de todos os profissionais. Em especial, destacou-se o direito à falta. No ano de 1992, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina e do secretário municipal Paulo Freire, o magistério paulista inaugura seu primeiro Estatuto, o qual contava com um plano de carreira destinado à valorização dos profissionais da Educação. Nesse ano, havia a figura do professor adjunto, cuja função era cumprir apenas algumas horas na escola com a finalidade de substituir as possíveis ausências dos professores efetivos, uma vez que o Estatuto passou a assegurar a esses professores efetivos o direito de, obtida a anuência do diretor, se ausentarem durante 10 dias no ano sem descontos em seus vencimentos.

De 1992 a 2007, os professores foram compondo o que se chamou de módulos das escolas. Com isso, as salas de aula se tornaram espaço de “ocupação” de apenas alguns professores. Já não havia tanta importância a ausên-



cia crescente de professores, uma vez que eram substituídos. Instalava-se agora um novo tipo de problema, pois as substituições interferem sobremaneira no currículo, na rotina da sala de aula e também nas práticas de cada professor.

A precarização e a autonomia relativa

O currículo desenvolvido no contexto escolar torna-se uma arena de luta de pequenos poderes. Os professores em regência de classe acabam se achando no direito de comandarem ações dos demais quando não estão substituindo, colocando-os na função de ajudantes de professores e não como parceiros no trabalho. A função do substituto é acompanhar esses professores, mas mediante um projeto comum. Para Arroyo (2011, p. 43), não só o currículo está em disputa, mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores da educação.

Segundo Santana (2010, p. 18), o acúmulo de cargos pode chegar a 60% nas Redes. Os professores substitutos, conforme os dados da pesquisa, se enquadram nesse percentual. Pesquisa realizada por Tardif (2007, p. 120) constatou que, “embora sem dispor de dados comparativos, [...] a carga de trabalho dos professores brasileiros é mais pesada que a de seus colegas da maioria dos países da OCDE”.

Os dados coletados em nossa pesquisa acerca dos professores substitutos corroboram essa assertiva e permitem a este estudo afirmar que a carga horária semanal de quase metade dos professores entrevistados era maior que 40 horas, alcançando até 60 horas-aula semanais, um dos elementos da precarização do trabalho docente. Essa carga horária inclui horas de trabalho junto aos alunos e para eles (preparação de aulas e correção de atividades), sem contar as horas necessárias para

estudo, a que todos os professores devem ter o direito.

Em São Paulo é comum a falta de professores, em particular porque se trata de direito assegurado ao funcionário público, porém atualmente há muitas ausências marcadas por momentos de estresse em que o professor utiliza a falta como um expediente de recuo, imaginando, inconscientemente, que possa encontrar em seu retorno, um ambiente menos hostil e decepcionante. Um estudo sobre o absenteísmo apresentado em Santos (2006, p. 104) aponta as faltas como um grande indicativo de organização das escolas e se coaduna com os depoimentos que mostram serem as faltas um meio de recuar diante das dificuldades: “Estariam as faltas dos professores, em algum momento, ligadas a estratégias de sobrevivência mediante as adversidades profissionais”.

Outro fator que pode ser considerado para revelar a origem de faltas são as rápidas e profundas mudanças sociais a que os professores estão sendo submetidos, que geram fugas de rotinas estafantes, inibições pessoais diante de mecanismos desconhecidos, enfim, o absenteísmo laboral, conforme Nóvoa (1992, p. 112). O trabalho pedagógico fica comprometido com as recorrentes substituições. A cada substituição, um novo momento. E a sequência didática, como fica?

Os professores pesquisados saíam a existência de atividades desvinculadas dos projetos para cobrir as aulas dos professores faltosos, como, por exemplo, “orientação de sala de leitura, passatempos (caça-palavras, palavras-cruzadas), textos de interpretação, estudo de gêneros textuais e aulas na quadra”. Ignorar um projeto estabelecido pode ser indicativo da prática de infidelidades normativas, segundo “ações de resistência mais ou menos clandestinas, ou do exercício político da autonomia, desde



logo, através de micropolíticas” (LIMA 2011, p. 103). As micropolíticas seriam as válvulas de escape para sobreviver a um cotidiano quando não há diálogo e projeto coletivo.

Como fica a interatividade dos alunos com o substituto quando o professor regente se ausenta? Ela tem de acontecer na urgência, no espaço caracterizado pelo momento, para o que, muitas vezes, o professor não está preparado.

A interatividade caracteriza o principal objeto de trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isso significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido do espaço marinho ou aéreo – no qual ele penetra para trabalhar. (TARDIF 2007, p. 235)

De acordo com as respostas dos professores, notou-se que cada um tem contado com mecanismos pessoais para poder atuar com os alunos; alguns esperam que o professor regente deixe atividades. Um dos entrevistados desabafa: “o outro professor me diz o que gostaria que fizesse”. Assim, o que se observa é um fazer docente mediante adaptações que os professores realizam e não mediante um planejamento, que se faz à luz do projeto político-pedagógico.

As Portarias nos 1.694 e 1.554, ambas de 2008, explicitam a existência de um projeto no qual o professor deve se pautar para elaborar o plano de aula a ser aplicado em suas substituições, ou seja, os planos de atividades devem estar em consonância com os critérios estabelecidos no projeto político-pedagógico das escolas. Lima (2011), no entanto, indica que os atores escolares dispõem sempre de margens de autonomia relativa, ou seja,

eles acabam criando mecanismos de adaptação. O estudioso salienta:

A escola não é apenas uma instância hétero-organizada para a reprodução, mas é também uma instância auto-organizada para a produção de orientações e regras, expressão das capacidades estratégicas dos atores e do exercício (político) de margens de autonomia relativa. (LIMA 2011, p. 115)

As capacidades estratégicas dos professores em exercício seriam o suporte de sua autonomia relativa. Os professores em CJ, apontados pelos coordenadores no que se refere às atividades desenvolvidas no cotidiano, utilizam-se da autonomia relativa, ainda que seja na resistência de trabalhar com o colega, muitas vezes no fundo da classe.

Quando questionados a respeito de atividades de recuperação que devem ser dadas aos alunos com dificuldades, os professores pontuam: “organizo festas na escola”, “dou atividades na quadra” ou “há um professor específico para recuperação paralela”.

As políticas públicas de educação não podem ignorar a voz dos professores, que com suas margens de autonomia relativa definem o real exercício pedagógico e fazem a diferença na aprendizagem dos alunos. Improvisar no currículo é negar-lhe o caráter coletivo organizador. A política pública que definiu e encaminhou o concurso e a contratação dos professores em CJ apenas atingiu um objetivo imediatista, uma solução provisória de manter os alunos em aula, mas não chegou a constituir uma solução de dar mais unidade ao currículo, de produzir um trabalho articulado e coletivo entre os educadores, de forma que o aluno se mantivesse articulado com um projeto de escola.

Muitos professores afirmaram que “ não ficam no faz de conta”. Isso



também é um indicativo de que admitem que existe o faz de conta, a improvisação sem direção. Porém, na sua maioria, mesmo que seja na infidelidade normativa, o professor tem procurado dar conta dos momentos em que está com os alunos. Ele sente necessidade de atuar em grupo, mesmo que seja para executar o que o colega deixou para ele como tarefa ou para desenvolver projetos desarticulados de suas disciplinas: “Como sou professor de história, sigo o cronograma do professor regente, com material à parte, elaborado por mim, ou a partir do livro didático, reforçando o já dado pelo professor.”. Os professores procuram saídas positivas.

A pesquisa originária do artigo, a metodologia e os resultados

A pesquisa originária deste artigo buscou compreender como o professor em CJ lida com a substituição. A metodologia adotada pautou-se na pesquisa qualitativa por meio de revisão dos documentos oficiais, das entrevistas com dois representantes sindicais do Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem) e do Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (Aprofem), bem como em entrevistas com oito coordenadores pedagógicos de oito Diretorias de Ensino (DEs) - a rede municipal de educação paulistana conta com 13 DEs. Também foi aplicado um questionário a 25 professores por meio eletrônico e por xerocópias, todos profissionais vinculados a diferentes licenciaturas que atuam no Ensino Fundamental II.

Os dois representantes sindicais entrevistados salientaram que, para a composição do estatuto, várias entidades foram ouvidas, o que envolveu desde os pais até os professores. Ambos destacaram também que a modalidade de professor em CJ representaria, em princípio, um grande ganho para a Rede Municipal, uma vez que

os alunos teriam a garantia de aula; entretanto, conforme relata um dos sindicalistas: “até hoje uma das nossas reivindicações é justamente que nós queremos rever os módulos porque, na nossa ótica, as quantidades são insuficientes e não estão suprindo as necessidades”.

A visão dos coordenadores pedagógicos é que os professores seriam um excelente recurso humano para substituir as faltas, no entanto, não conseguem estabelecer vínculos com os demais professores. Ao apontar as forças e fragilidades da inserção dos professores substitutos nas escolas, enquanto um dos coordenadores salienta o lado positivo, ao dizer que “a gente ia estudando, testando algumas coisas para que eles venham a contribuir não só na substituição... há um recurso humano fantástico”, o outro destaca o lado negativo ao sinalizar que “o diálogo é sempre difícil”. Nóvoa (1992) salienta que a profissão de um professor é impregnada de valores, de ideias e de relações humanas que se cruzam na maneira de ser e de ensinar. Valores que são transmitidos e sentidos no cotidiano escolar. Há que conhecê-los de modo a inseri-los no diálogo para que haja pontes entre os sujeitos envolvidos.

Os coordenadores ainda mencionam que os CJs caberiam em qualquer lugar para contribuir mais. “O essencial é que ele[s] tenha[m] compromisso com uma conduta responsável”, afirmam. A contribuição pressupõe diálogo, trabalho em equipe e, nessa situação, a pessoa “que cabe em qualquer lugar” sente-se em lugar nenhum. Para alguns coordenadores, o professor “precisa ser reconhecido e ter consciência do seu papel”, ao passo que, para outros, “o professor deve ter disposição, se conscientizar, se adequar, experimentar e ter compromisso”. Será necessário traduzir o que se pensa em agendas positivas de formação docente e de gestores.



Tardif (2007) contextualiza o trabalho docente caracterizando-o como uma carga, cujos elementos que o acompanham interferem em sua atuação.

[...] diante dessas realidades com que os professores se defrontam, pode-se falar ainda de “carga mental” de trabalho, resultado de dois fatores complementares: a natureza das exigências objetivamente exercidas pela tarefa e as estratégias adotadas pelos atores para adaptar-se a elas. (TARDIF 2007, p. 114)

A carga mental, para muitos professores, pode vir acompanhada de uma grande desilusão ao assumir um concurso para regente de aulas/classes e se ver obrigado a preencher momentos de vacuidade.

Os concursos da Rede Municipal são muito atraentes e concorridos. O plano de carreira, os benefícios que o funcionalismo municipal proporciona e a estabilidade no emprego, são o carro-chefe dessa atração pouco aproveitada.

Do professor em CJ é exigido o desenvolvimento de projetos, o que não garante ao aluno um currículo com continuidade e unidade. Quando há substituição, o projeto “aparece”, e, a seguir, perde força pela falta de continuidade. Um professor diz “planejo o cronograma de acordo com a série”, outro relata “não fico no faz de conta”, outro, ainda, declara “realizo atividades na quadra”.

Esses professores têm de auxiliar o professor regente e cobrir as ausências, sem direito a questionar e, ainda, no ritmo proposto pela escola, que em geral não tem projeto coletivo de atuação. O diálogo é essencial para o trabalho docente e, assim como o projeto político-pedagógico, influencia todas as decisões da escola, pois permite que se priorizem as necessidades e se

apontem as falhas.

Como os professores substitutos possuem pouco tempo na rede, em sua maioria, há uma disputa implícita dos demais professores que acabam desconsiderando suas funções. Um professor relata que teria como reivindicação “a necessidade de ser reconhecido pelo grupo”, outro professor – de outra escola – relata praticamente a mesma coisa: “... é que o professor em módulo não tem a mesma relevância que os demais”. Este professor diz que “gostaria de ser respeitado na função de auxiliar e substituir os professores” e gostaria de contar com o “bom senso dos gestores a respeito de nossas funções”.

Considerações finais

O estudo possibilitou identificar que os professores em CJ se sentem apenas como executores de tarefas dentro das escolas e que são vistos como “quebra-galhos” pela administração. No entanto, é possível identificar a sua resistência em assumir essa identidade. As capacidades estratégicas desses professores são o suporte de sua autonomia relativa.

Contreras (2002, p. 37) destaca que a rotinização do trabalho impede o exercício reflexivo que, por sua vez, é empurrado para um futuro que não chega pela pressão do tempo.

Temos, ainda, uma rotina escolar com um currículo praticado, muitas vezes, na emergência e permeado por relações de poderes - também - internos à escola.

Investir no diálogo com e entre os professores, assim como investir na formação continuada dos educadores é o caminho para a superação. Essa é uma tarefa a ser desempenhada com a participação de todos os educadores e pelos responsáveis pela proposta e implementação de políticas públicas.



REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. O. *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992.

SANTANA, J. K. *O aluno não consegue atingir a carga horária mínima legal*. Revista Desafios da Conjuntura, n. 29, out. 2010. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/>>.

SANTOS, S. L. *As faltas de professores e a organização de escolas na rede municipal de São Paulo*. 2006. Dissertação (Mestrado). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SÃO PAULO, S. M. D. E. F. P. A. *Fazer e aprender na cidade de São Paulo*. São Paulo: SMESP 2008.

TARDIF, M. L., C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2007.

Recebido para publicação em 12/10/2011

aceito em 12/11/2011

